Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9570543
Centre d'intérêt : 320

Desgagné, Serge.

A propos de la discipline de classe : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants du secondaire en situation de parrainer des débutants / par Serge Desgagné. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1995.
33 f. ; 29 cm. -- (Séminaire sur la représentation ; 87)

Résumé : f. 2. Bibliogr. : f. 31-33.

ISBN 2-921558-12-2

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s) : Initiation des nouveaux enseignants * Compétence de l'enseignant * Gestion de classe * Discipline * Programme * Aptitude professionnelle * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Schön, Donald A

Identificateur(s) de sujet : Mentorat

Ce texte rend compte des résultats d'une recherche doctorale portant sur le savoir professionnel d'enseignants expérimentés en position d'initier des débutants à propos de la gestion de classe. Il situe d'abord le concept de savoir professionnel en s'appuyant sur la conceptualisation de Schön après avoir précisé la perspective ethnométhodologique adoptée. C'est par le concept de "programme d'action stratégique" qu'est abordée l'analyse de ce savoir, concept qui permet d'évoquer la cohérence d'action qui guide l'enseignant dans son mode de fonctionnement lié à la discipline de classe. La conclusion dégage la triple dimension inhérente à cette cohérence qui se veut à la fois personnalisée, contextualisée et historicisée.

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR
L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

# CIRADE



Université du Québec à Montréal

95-70 543

# À PROPOS DE LA DISCIPLINE DE CLASSE: ANALYSE DU SAVOIR PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN SITUATION DE PARRAINER DES DÉBUTANTS[1]

**par Serge Desgagné**
**Département de psychopédagogie**
**Faculté des sciences de l'éducation**
**Université Laval**

***Séminaire sur la Représentation***

**28 avril 1994 - no 87**

**CIRADE, UQAM, avril 1995**

**DESCRIPTEURS**

Savoir professionnel, mentorat, formation à l'entrée dans la profession, réflexivité des enseignants, ethnométhodologie, discipline de classe, analyse qualitative de données, agir stratégique.

---

[1] Le texte de ce séminaire a été écrit en prévision d'en faire un article soumis à la revue *Cahiers de recherche en éducation*, pour fins de publication, sous le titre provisoire: *Un mentorat en début de profession: l'explication d'un savoir d'expérience.*

ISBN 2-921558-12-2

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 1995

**RÉSUMÉ**

Dans ce texte issu du séminaire présenté au Cirade, nous rendons compte des résultats d'une recherche doctorale portant sur le savoir professionnel d'enseignants expérimentés en position d'initier des débutants, à propos de ce qu'il est convenu d'appeler «la discipline de classe». Nous situons d'abord notre concept de savoir professionnel en nous appuyant sur la conceptualisation de Schön (1983, 1987), après quoi nous précisons la perspective ethnométhodologique à partir de laquelle nous l'avons investigué. C'est par le concept de «programme d'action stratégique» qu'est abordée l'analyse de ce savoir, concept qui permet d'évoquer la cohérence d'action qui guide l'enseignant dans son mode de fonctionnement lié à la «discipline de classe». Enfin, dans la conclusion, nous dégageons la triple dimension inhérente à cette cohérence qui se veut à la fois personnalisée, contextualisée et historicisée.

**INTRODUCTION**

Dans un contexte de recherche doctorale concernant la formation des enseignants à l'entrée dans la profession, des enseignants expérimentés du secondaire ont été placés en situation de parrainer des débutants en vue de les aider à résoudre leurs problèmes dits de «discipline de classe»[2]. Sur le plan de la recherche, cette activité de formation visait à permettre l'investigation du savoir-agir professionnel que l'enseignant expérimenté était susceptible d'avoir développé en lien avec ces problèmes savoir agir auquel il ferait appel pour aider le débutant à faire face à ses difficultés. Par savoir-agir professionnel, nous renvoyons au savoir intuitif dont parle Schön (1983, 1987), soit ce mode de fonctionnement en contexte que développe tout praticien confronté à des situations indéterminées avec lesquelles il doit composer et sur lesquelles il doit exercer son jugement, et cela, en fonction d'une responsabilité qui lui est dévolue et qu'il se doit d'assumer. Jugement et responsabilité sont ici au coeur du concept de savoir-agir professionnel. C'est à l'explicitation d'un tel savoir que l'enseignant expérimenté était convié dans l'activité de parrainage, un savoir dont nous avons tenté de rendre compte dans cette recherche. Dans cet article, nous privilégierons la structure de ce savoir, en mettant en évidence ses différentes composantes et leur interrelations, manifestant ainsi la cohérence d'action du praticien. Sans pour autant dissocier structure et contenu du savoir investigué, il va de soi que le choix de mettre en évidence, pour cet article, la

---

2 Précisons que les problèmes dits de «discipline de classe» renvoient ici, de façon générale, aux problèmes vécus par les enseignants à propos de ce que les chercheurs américains, à travers l'expression «classroom management» qu'on traduit en français par «gestion de classe», associent au mode d'organisation et de conduite des interactions du groupe-classe dans un milieu d'enseignement donné. Nous n'en donnons pas une définition plus précise, au départ, pour respecter l'orientation ethnométhodologique que nous avons donnée à notre investigation et qui consistait à voir le sens que les enseignants, en l'occurrence les mentors, construisent autour d'une expression qu'ils utilisent couramment entre eux, sans qu'on sache vraiment à quel «code de significations», pour utiliser un concept ethnométhodologique, cette expression renvoie. Cela ne veut pas dire que sur le plan plus méthodologique d'analyse des données, nous n'ayons pas eu besoin de nous donner un cadre conceptuel nous permettant de guider notre reconstruction du «code» en question. On verra, entre autres, comment certains concepts liés à la perspective de Doyle (1986) sur la «discipline de classe» ont pu nous guider.

structure du savoir-agir professionnel, dans ses composantes, nous oblige à placer un peu plus en toile de fond, sans pour autant le négliger, le contenu même de ce savoir, soit un savoir à propos de la «discipline de classe»[3]. Nous comptons en faire l'objet d'un article ultérieur.

**PROBLÉMATIQUE**

Le concept de savoir-agir professionnel que nous proposons s'inscrit dans le champ d'investigation de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler le savoir pratique ou le savoir d'expérience des enseignants (Carter, 1990), défini globalement comme le savoir que les enseignants explicitent lorsqu'on les place en situation d'effectuer un retour sur leur expérience d'enseignement et sur le sens qu'ils donnent aux situations liées à cette expérience. Si nous préférons parler ici de savoir-agir professionnel, c'est que le savoir ici investigué ne fait pas que renvoyer le praticien à l'explicitation de son expérience, mais plus spécifiquement à son expérience des situations d'indétermination qui l'ont obligé à poser des jugements en contexte et à se construire, en fait, un savoir composer avec l'indétermination. Selon, Schön (1983, 1987) sur qui nous allons appuyer notre concept, l'agir professionnel, par opposition à l'agir technique, renvoie, en ce sens, à la part d'autonomie de jugement que requiert une pratique conçue comme un enchevêtrement de situations complexes plutôt qu'une mécanique au fonctionnement prédéterminé et où le praticien donne l'image d'un décideur réflexif plutôt qu'un habile exécutant. Mais c'est aussi dans un autre sens que nous parlons ici d'un savoir-agir professionnel. En effet, ce n'est pas seulement à titre de sujet participant à une recherche doctorale que les enseignants ont accepté de témoigner de leur expérience d'enseignant, mais à titre de mentors à qui un milieu scolaire donné a confié la tâche de parrainer des débutants. On dirait autrement que le «contrat de communication»[4] entre le chercheur et les sujets participants n'est pas ici qu'un contrat de recherche (comme c'est le cas, par exemple, lorsque le chercheur choisit une situation d'entrevue), mais aussi un contrat de formation professionnelle (dans la mesure où le chercheur, en collaboration avec un milieu scolaire, aménage une activité de formation à l'entrée dans la profession et investigue son objet de l'intérieur même de cette activité).

---

3 En ce sens, le lecteur ne se surprendra pas que la dimension du cadre théorique touchant à la «discipline de classe» se retrouve plus souvent en notes, laissant ainsi la place, dans le texte, à la dimension touchant le savoir-agir professionnel.

4 L'expression est utilisée par M. L. Schubauer-Leoni (1994) et renvoie précisément au «système de rapports constitués par la triade questionneur-questionné-objet» dans une situation de formation et de recherche.

Cela dit, entrons plus avant dans le concept. Schön (1983, 1987) nous dit que toute situation de pratique professionnelle comporte une part d'indétermination qui oblige le praticien à poser des jugements en contexte et à se construire, à travers ce processus de constante délibération, un savoir-dans-l'action, c'est-à-dire une sorte de mode intuitif d'approche des situations nouvelles à la lumière des situations déjà rencontrées. Ce processus délibératif, par lequel ce mode intuitif se construit, Schön l'associe à une dynamique de réflexion-dans-et-sur-l'action. En fait, l'indétermination provoque un questionnement qui exige du praticien une analyse, en cours d'action ou après coup, de ce qui est devenu, pour lui, une situation à problématiser et à résoudre. Schön ne conçoit pas ce mode intuitif d'approche comme un simple répertoire de situations familières accumulées de façon plus ou moins arbitraires: si ces situations sont devenues significatives pour le praticien en vue d'aborder les situations nouvelles, c'est qu'elles illustrent les fondements d'une cohérence qu'elles ont elles-mêmes contribué à construire, une cohérence qui permet au praticien de contrôler et de fonder son agir, dans un contexte professionnel donné. Schön parle en ce sens d'un programme intentionnel, voire d'une théorie de l'action plus ou moins implicite, qui guide le praticien dans son agir. Placer des enseignants expérimentés en position de résolution de problèmes de discipline avec des débutants, c'était pour nous, comme chercheur, les placer en position de faire appel à leur savoir-dans-l'action, c'est-à-dire à cette cohérence qu'ils étaient susceptibles d'avoir développée en lien avec les situations indéterminées de la pratique déjà rencontrées et auxquelles les ramèneraient les problèmes des débutants[5]. Et dans un souci de rendre compte succinctement du concept de Schön, nous renvoyons ici le lecteur au tableau I suivant, énonciatif de ses composantes:

---

5 Pourquoi s'arrêter plus spécifiquement aux problèmes de «discipline de classe»? Il y a, à ce choix, une double justification. D'une part, il s'agit là de l'ordre de problèmes le plus fréquemment cité par les débutants eux-mêmes, sans qu'on en sache beaucoup sur les significations qu'y s'y rattachent (Veenman, 1984); en ce sens, l'idée de centrer le parrainage sur cet ordre de problèmes permettait de répondre à la fois aux besoins exprimés par les débutants, tout en permettant de connaître le point de vue des mentors, à travers l'investigation de leur savoir, sur les significations qu'eux-mêmes avaient construites en lien avec ces problèmes. D'autre part, on peut penser qu'il s'agit là d'un ordre de problèmes qui, plus que tout autre, renvoie à l'indétermination des situations et donc, à la nécessité, pour le praticien, de se développer un savoir-dans-l'action. En effet, parler de discipline de classe, c'est parler plus largement, nous l'avons dit, de conduite des interactions entre l'enseignant et les élèves et, de ce point de vue, on peut penser que la complexité inhérente aux rapports humains va exiger du praticien le développement d'un jugement adapté à la situation et aux personnes en présence.

**TABLEAU I**

**LE SAVOIR - DANS - L'ACTION**

Les situations d'action comportent une part d'imprévisible ou d'**indétermination.**

Face à cette indétermination des situations, le praticien doit développer une capacité de **jugement en contexte.**

Ce jugement en contexte s'effectue grâce à un processus dynamique de **réflexion-dans-et-sur-l'action.**

Cette réflexion-dans-et-sur-l'action mobilise un répertoire d'actions et de compréhensions que Schön associe à un **savoir-dans-l'action.**

Ce savoir-dans-l'action correspond à un programme intentionnel qu'on peut désigner comme une **théorie de l'action** que se construit le praticien pour composer avec les situations, dans un contexte professionnel donné.

Pourquoi passer du concept de savoir-agir professionnel au concept de savoir-dans-l'action? En fait, le savoir-dans-l'action constitue une des manifestations du savoir-agir professionnel. Le savoir-agir professionnel, on l'a dit, renvoie au savoir que développe le praticien au contact des situations indéterminées. Mais on peut centrer le praticien sur le savoir qu'il utilise lorsqu'il fait face à de nouvelles situations indéterminées, non-familières (ce qui lui fait problème présentement), comme on peut aussi le centrer sur le savoir qu'il utilise face à des situations qui ont déjà été des situations indéterminées mais qui sont maintenant entrées dans son répertoire familier (ce qui ne fait plus problème). C'est la différence que Schön fait entre le savoir-dans-l'action et le savoir réfléchi. Le premier renvoie à une action dite de routine; le second, à une action dite réfléchie. Cela ne veut pas dire que les situations devenues familières ne nécessitent pas une certaine réflexion, un certain jugement, sinon on retomberait dans un savoir technique, où tout est déjà prévisible; mais Schön parle de variation plutôt que de réflexion, dans la mesure où les éléments qui vont permettre de composer avec la situation, bien qu'ils nécessitent un choix et une reconstruction de la part du praticien, sont déjà contenus dans le répertoire disponible. Le savoir réfléchi, au contraire, suppose que, tout en l'utilisant, le praticien sorte de son répertoire. La situation n'entre pas dans son répertoire de routine et c'est précisément ce qui provoque un questionnement. Dans le parrainage, le débutant se trouve à construire un tel savoir réfléchi en soumettant ses questionnements; mais le mentor, en faisant appel aux solutions qu'il a construites autour de ces questionnements, avec l'expérience, se trouve à reconstruire son savoir-dans-l'action.

## MÉTHODOLOGIE

Sur le plan méthodologique, il nous fallait faire en sorte de solliciter ce savoir-dans-l'action et à en maximiser l'explicitation. Pour ce faire, nous avons puisé à l'ethnométhodologie et à son concept de réflexivité (Coulon, 1987, 1993). En fait, l'ethnométhodologie est un courant de recherche qui s'intéresse à investiguer les significations que construisent les membres d'une communauté donnée et qui leur permettent de se comprendre entre eux et de coordonner leurs actions en vue de contrôler un environnement qu'ils partagent. Pour réaliser cette investigation, les ethnométhodologues choisissent ou provoquent des situations dites réflexives où les membres concernés se retrouvent en position de livrer explicitement le «code de significations» qu'ils partagent, le plus souvent, implicitement. En soi, le parrainage nous apparaissait comme une telle situation réflexive où, en tant que membres d'une même communauté enseignante, des membres expérimentés avaient à expliciter à des débutants le code de significations qu'ils croyaient utile de partager avec eux. De façon plus spécifique, pour maximiser les conditions d'explicitation, nous avons choisi d'articuler cette situation en trois niveaux de réflexivité, deux niveaux qui devaient servir directement l'explicitation du code (et donc, servir directement à la cueillette de données) et un troisième qui devait en réguler le processus ou, en d'autres mots, assurer le bon déroulement du parrainage: au premier niveau le code de l'expérimenté est sollicité par le débutant qui lui soumet des problèmes à résoudre; au deuxième niveau le code est sollicité par le chercheur qui lui soumet des éléments de solutions déjà évoquées au premier niveau en vue d'une explicitation plus en profondeur; au troisième niveau, enfin, les trois participants (expérimenté, débutant et chercheur) effectuent un retour sur le déroulement du parrainage[6].

---

6 Nous avons exploré ce scénario réflexif avec 7 jumelages de mentors et débutants, dont 2 ont servi à une préexploration d'environ 4 semaines visant à paufiner la méthodologie d'intervention et 5 à l'exploration proprement dite d'environ 10 semaines visant la cueillette de données, totalisant, en moyenne, 32 heures de rencontres pour chaque mentor, tous niveaux de réflexion confondus. En fait, c'est grâce à une collaboration avec la Commission des écoles catholiques de Québec, une division administrative qui gère un certain nombre d'écoles primaires et secondaires de la région de Québec, que l'activité de parrainage a été mise en place, c'est-à-dire que des débutants furent appelés à participer et que des mentors furent sélectionnés pour les encadrer. Cette sélection, qui visait à satisfaire les besoins du milieu et ceux de la recherche, a tenu compte de quatre ordres de critères qu'on retrouve dans la documentation sur le parrainage à l'entrée dans la profession: on parle de critères de volontariat pour signifier que tout enseignant qui a obtenu son brevet d'enseignement et qui a acquis une expérience de trois à cinq ans minimum, est susceptible d'assumer une telle fonction s'il manifeste le désir de s'y engager; on parle de critères de compétence pour signifier qu'un brevet, une expérience et une bonne volonté ne constituent pas des critères suffisants et que la compétence de cet enseignant volontaire doit être reconnue dans le milieu où il enseigne; on suggère, en ce sens, l'apport du jugement de la direction d'école (ce fut notre choix) ou encore d'un comité de sélection incluant des enseignants du milieu; on parle de critères de réflexivité dans la mesure où on considère important que l'enseignant ait développé une attitude minimale de questionnement et d'analyse liés à sa pratique et sache expliciter les différentes facettes du savoir qu'il y déploie (c'était là un besoin spécifique de la recherche, lié à l'orientation donnée au parrainage); on parle enfin de critères d'affinité (une affinité que devait pressentir et considérer la direction d'école au moment du jumelage) pour signifier l'importance d'éviter des incompatibilités liées soit au tempérament des personnes, soit au style d'enseignement.

L'analyse du discours des mentors, issu de cette double sollicitation, celle du débutant au premier niveau et celle du chercheur au deuxième niveau, a permis une conceptualisation de leur savoir-dans-l'action lié à la discipline de classe. C'est cette conceptualisation du savoir qui fait l'objet principal de cet article et que nous présenterons dans les pages qui suivent; mais il importe auparavant de clarifier quelque peu le processus d'analyse qui nous a conduit à cette conceptualisation. Dans la mesure où notre concept de savoir-dans-l'action nous incitait à rechercher une cohérence d'action, voire une théorie implicite, derrière les éléments de solutions aux problèmes apportés par le mentor au débutant, nous avons puisé aux procédés d'analyse qualitative de données développés par Glaser et Strauss (1967)[7] qui justement permettent de repérer et de reconstruire, sans devoir imposer à l'analyse une grille préétablie, une «théorie ancrée» dans le discours des acteurs investigués. Il ne faudrait pas laisser croire, pour autant, que la «théorie» est toute contenue dans le discours, ce que laisse trop souvent entendre l'expression de «théorie ancrée», et que le processus d'analyse n'est que la mise en ordre, par le chercheur, de composantes déjà constituées qu'il n'a qu'à repérer. En fait, l'analyse ne peut se réaliser sans le projet théorique du chercheur qui oriente la quête de sens dans le discours. Dans notre cas, par exemple, il va de soi que certaines lectures liées au discours réflexif des enseignants (Van Manen, 1977) nous ont permis, dans la reconstruction du savoir des mentors, de conceptualiser ce que nous avons appelé, on le verra, les orientations pratique, technique et morale. Ces trois orientations données à la réflexivité des enseignants nous sont apparues comme une source conceptuelle éclairante pour reconstruire le savoir des mentors. Dans le même sens, il est certain qu'il nous fallait appuyer notre reconstruction du savoir sur une certaine conceptualisation de la «discipline de classe» qui soit compatible avec la perspective que nous voulions privilégier, soit celle d'un savoir qui se construise en contexte d'action professionnelle, au contact des situations d'indétermination. En ce sens, la perspective de Doyle (1986) nous a semblé répondre à cette compatibilité en abordant la «discipline de classe», surtout à travers le concept de «programme d'action», on le verra plus loin, comme une «action en contexte». C'est dire que dans l'émergence de la théorie ancrée et la construction du savoir en cause, il faut parler d'un véritable dialogue entre le discours des enseignants et les concepts disponibles du chercheur, entre les catégories des praticiens et celles des théoriciens, via le chercheur.

---

7 Voir aussi Glaser (1978), Strauss (1987), de même que Strauss et Corbin (1990).

C'est de ce dialogue qu'est issue la conceptualisation du savoir que nous allons maintenant présenter et on y verra se croiser les catégories des uns et des autres[8].

**UNE CONCEPTUALISATION PROPOSÉE AU SAVOIR DES MENTORS**

La conceptualisation que nous proposons témoigne d'une double logique de reconstruction du savoir des mentors, l'une et l'autre étant complémentaires. En effet, on peut parler d'une logique de reconstruction plus narrative et plus personnelle à chaque mentor dans la mesure où le savoir des mentors pouvait être reconstruit comme un récit évoquant comment chacun d'eux avait développé un mode de fonctionnement qui lui était propre pour composer avec les problèmes de discipline. Illustrons déjà par un exemple: un mentor basait tout son fonctionnement sur «la relation» qu'il établissait avec chaque «groupe» d'élèves, alors qu'un autre le fondait sur «le bien-être» qu'il voulait assurer à chaque «individu» de la classe. Pour établir sa «relation au groupe», le premier disait, entre autres, devoir installer un «esprit de justice»; le second, pour assurer le «bien-être de l'individu», disait tenter de «personnaliser» sa relation avec chaque élève. Et chaque mode de fonctionnement pouvait se reconstruire ainsi comme une histoire personnelle à chaque mentor. Parallèlement, chaque histoire personnelle semblait s'articuler selon un mode plus structurel (que narratif) et en même temps commun à tous les mentors (plutôt qu'idiosyncratique). En fait, pour poursuivre l'exemple, dire que l'un basait son fonctionnement sur une relation au groupe et l'autre sur le bien-être de l'individu, c'était dire en même temps que les deux avaient en commun de se donner une position de départ dans leur mode de fonctionnement. Dire que l'un installait un esprit de justice et que l'autre

---

8 Cette précision méthodologique s'impose dans la mesure où l'investigation du savoir pratique est trop souvent associée, par réductionnisme, à la mise à jour des catégories des praticiens liée au savoir enseigner, par opposition aux catégories des théoriciens qui, dit-on pour justifier cette mise à jour, ont dominé le discours sur ce savoir enseigner. En fait, l'investigation du savoir pratique suppose nécessairement la prise en compte des catégories des praticiens, mais suppose tout autant une reconstruction de ces catégories selon une certaine organisation de sens, qui est tributaire du projet théorique qui a orienté le recueil des données de discours. En ce sens, la connaissance produite, dans le champ du savoir pratique, n'est jamais qu'une construction conjointe entre un discours sur la pratique et un projet théorique orientant l'émergence et l'analyse de ce discours. Et cela, même dans le cas où ce serait un seul et même praticien, comme c'est le cas pour des recherches-action, qui joue le rôle de chercheur et de praticien: la mise à jour de son propre savoir pratique n'est jamais qu'une reconstruction de certains éléments liés à son agir partant d'une certaine perspective choisie et explicitée, c'est-à-dire partant d'un projet théorique donné. Cela dit, c'est peut-être moins au savoir théorique que s'oppose le savoir pratique, mais, comme le suggère Schön, au savoir technique, qui, de fait, a dominé pendant longtemps le discours sur le savoir enseigner. On renvoie ici le lecteur à tout le champ qu'a occupé ce savoir technique à travers l'investigation de «l'enseignant efficace» (Doyle, 1990), qu'on se représentait, nous l'avons évoqué, comme un exécutant à habiliter (l'objet de l'investigation étant précisément d'identifier les habiletés à lui faire acquérir) par opposition à celui qu'occupe maintenant le savoir pratique à travers l'investigation de «l'enseignant réflexif», qu'on se représente dorénavant comme un professionnel à responsabiliser (l'objet de l'investigation étant d'identifier la teneur de l'autonomie à lui faire développer).

cherchait à personnaliser, c'était dire en même temps que les deux se donnaient des lignes de conduite pour actualiser leur position de départ. On peut ainsi se faire une idée de la dynamique interactive entre les deux logiques qui nous a permis de reconstruire le savoir des mentors à la fois sous un mode narratif qui rend compte du fonctionnement personnel à chacun et sous un mode structurant qui rend compte du fonctionnement commun à tous.

Cette double logique sur laquelle nous appuyons notre conceptualisation est corroborée par la présence de deux tendances concernant les recherches sur le savoir pratique des enseignants (Carter, 1990). En effet, une première tendance, regroupant les recherches qui s'intéressent à ce qu'on désigne comme le savoir personnel des enseignants («personal knowledge»), semble indiquer que la personne unique qu'est l'enseignant (en interaction avec des personnes uniques que sont les élèves) lui fait développer un savoir idiosyncratique, propre à ce qu'on pourrait appeler «son histoire personnelle de vie de classe». Sont associés à cette tendance, entre autres, les travaux de Elbaz (1983), Clandinin et Connelly (1985), Clandinin (1986), et d'autres (dont Munby, 1986, 1987; Russell et Johnston, 1988) liés à l'investigation, sous un mode narratif, des images métaphoriques grâce auxquelles les enseignants donnent sens à leur expérience personnelle. Une deuxième tendance, regroupant les recherches qui s'intéressent à ce qu'on désigne comme le savoir contextualisé des enseignants («contextualised knowledge»), semble indiquer que le contexte de pratique qui est commun aux enseignants (le fait pour l'enseignant d'être en rapports réguliers avec des groupes d'individus et d'avoir à solliciter, voire à négocier leur participation dans un espace/temps social donné en vue de les faire apprendre) structure leur savoir et leur fait développer un mode de fonctionnement commun lié à ce qu'on pourrait appeler un «contexte d'enseignement partagé». Sont associés à cette tendance, entre autres, les travaux de Doyle (1986), et de Carter et Doyle (1987) qui cherchent à repérer les catégories communes, liées au savoir des enseignants, qui définissent, selon eux, le contexte structurant dans lequel exercent ces enseignants. Notre reconstruction du savoir, en tenant compte de la double logique évoquée, contribue peut-être à un effort d'intégration de ces deux tendances.

Dans notre recherche doctorale, cette double logique de reconstruction du savoir nous a conduit à le présenter de la manière suivante: d'abord nous présentons les composantes du mode de fonctionnement commun qui structure le savoir de tous nos mentors, car il constitue ni plus ni moins que la clé qui permet d'entrer dans l'univers expérientiel de chacun par la suite. En effet, c'est sur la base de ces composantes communes que chaque histoire personnelle est reconstruite et présentée, un peu comme une structure architecturale commune sur laquelle

serait aménagé un habitat personnalisé et unique à chacun. On y retrouve donc cinq récits (un pour chaque mentor faisant partie de l'investigation), de plus ou moins vingt-cinq pages chacun, reconstruits sur la base de la structure commune présentée préalablement, récits et structure qui illustrent le savoir-dans-l'action dont témoignent cinq mentors à des débutants qu'ils ont la tâche de parrainer à propos de la discipline de classe. Il va de soi qu'on ne peut, dans le contexte de cet article, rendre compte d'une telle présentation et, par surcroît, de l'analyse interprétative à laquelle elle a conduit par la suite. Notre objectif sera donc de privilégier la logique structurante qui permet de rendre compte des composantes de base du savoir investigué, mais cela, tout en donnant de nombreux exemples des éléments d'histoires personnelles qui se greffent autour de chaque composante, qui en constituent, nous en sommes conscients, ce qu'on pourrait appeler la matière vivante. Pour éviter une dispersion dans ces nombreux exemples qui empêcherait le lecteur de suivre la logique des histoires personnelles au fil de l'évocation des composantes structurantes, nous puiserons les dits exemples à l'intérieur de deux récits sur les cinq possibles, deux récits dont la personnalité contrastante permettra de souligner la dimension idiosyncrasique du savoir que ceux-ci illustrent.

**Le concept de programme d'action stratégique**

C'est sous l'appellation de «programme d'action stratégique» que nous désignons le savoir-dans-l'action que reconstruit le mentor pour témoigner au débutant du mode de fonctionnement qu'il a développé pour composer avec les problèmes de «discipline». Cette appellation nous vient, en partie, de Doyle (1986) à qui nous empruntons plus spécifiquement le concept de «programme d'action» et qui signifie, globalement, qu'un problème de «discipline» n'existe pas en soi, mais qu'il est indissociable du mode de «gestion de classe» dans lequel il s'inscrit. C'est avant tout en ce sens qu'il apparaît, pour Doyle, comme une «action en contexte». Ce mode de gestion est associé chez Doyle à une certaine représentation de la participation à laquelle un enseignant s'attend de la part des élèves avec qui il interagit et qu'il va tenter, en situation, d'installer en début d'année et de maintenir par la suite. Et c'est partant de cette représentation qu'il va identifier ce qui lui fait problème (une tentative de non-participation) et qu'il va tenter de résoudre ce problème (le rétablissement de la participation). En fait, disons-le d'emblée, ce que le mentor enseigne au débutant, c'est que les problèmes ne renvoient pas qu'à des solutions, mais à la construction d'un cadre de référence qui non seulement lui permet de gérer les problèmes lorsqu'ils se présentent, mais lui permet de proposer aux élèves et d'actualiser avec eux un certain mode de participation souhaité. Pour le mentor, la «discipline de classe», en ce sens, ce n'est pas seulement une façon de réagir à ce que

l'on ne veut pas voir se passer, sur le plan de la participation, mais c'est surtout et, avant tout, une façon de centrer l'action en classe sur ce que l'on veut voir se passer et qui permettra de justifier, par la suite, ce que l'on ne veut pas voir se passer.

Toutefois, selon la perspective de Doyle, il n'y a pas que l'enseignant qui a un programme d'action. Les élèves aussi en ont un. En effet, il va de soi que les élèves ne sont pas une matière inerte et qu'ils peuvent contrer le programme proposé, le dévier, le contourner, l'utiliser, voire lui substituer leur propre programme d'action. En ce sens, le programme d'action des enseignants mentors qui ont participé à la recherche nous semble devoir être qualifié de «stratégique» dans la mesure où ce qui est avancé par eux dans ce programme l'est en fonction de faire en sorte que les interlocuteurs concernés, soit les élèves, puissent l'adopter[9]. On verra, par exemple, que, dans la mise en place de son programme d'action, le mentor prévoit un certain nombre de mesures dites d'installation, de protection, d'ajustement, d'exception et de stimulation, qui constituent autant de manifestations de la prise en compte par le mentor de la diversité, voire de l'imprévisibilité des réactions des élèves à ce qu'il propose et de la nécessaire flexibilité avec laquelle il faudra chercher leur adhésion et gérer leurs tentatives de non-adhésion à ce qui est proposé. En ce sens, on peut dire que le programme d'action qui sera finalement adopté sera une sorte de produit de la négociation entre ce qui est souhaité par l'enseignant et ce qui est souhaité par les élèves et dont l'enseignant doit tenir compte. Cela rejoint les propos de Doyle qui nous dit qu'un programme d'action serait une construction conjointe entre l'enseignant et les élèves[10]. Vu sous cet angle, les problèmes de discipline apparaissent comme autant de signes, pourrait-on dire, qui sont donnés par les élèves à l'enseignant à l'effet que son programme d'action, tel que proposé, est questionné en mettant en évidence, une sorte d'écart, voire de conflit entre ce qui est souhaité par l'enseignant et ce qui est souhaité par les élèves. Mais les problèmes de discipline sont surtout autant

---

9 Habermas (1987) définit l'agir stratégique comme un agir téléologique (un agir orienté sur l'atteinte d'un but, ici une certaine participation attendue et proposée aux élèves par l'enseignant et qui va s'expliciter, on le verra plus loin, dans ce que nous appellerons la position stratégique de départ) qui prend en compte les réactions d'autres acteurs qui agissent en visant à atteindre leurs propres buts.

10 Une construction conjointe qui, dans notre contexte, demeure tout de même une construction dirigée, si l'on peut dire, par l'enseignant dont le statut institutionnel garantit, par ailleurs, une position d'autorité sur l'issue de la négociation: pour évoquer la dynamique, on dirait qu'il y a d'abord une proposition initiale de fonctionnement de la part de l'enseignant, et par la suite une flexibilité (plus ou moins grande) en fonction des élèves avec qui il interagit; mais c'est une flexibilité, soulignons-le, guidée par le mode de fonctionnement proposé et teintée de sa position d'autorité. Habermas (1987) dirait qu'il a un «pouvoir de sanctions» et pas seulement un «pouvoir de raisons» pour convaincre les élèves d'adhérer à son programme d'action. Et c'est d'ailleurs ce qui, selon lui, distingue l'agir stratégique (orienté vers le succès individuel: l'atteinte de ses fins) de l'agir communicationnel (orienté vers l'entente interpersonnelle: le consensus), tout en tenant compte que les frontières entre les deux ne sont pas étanches.

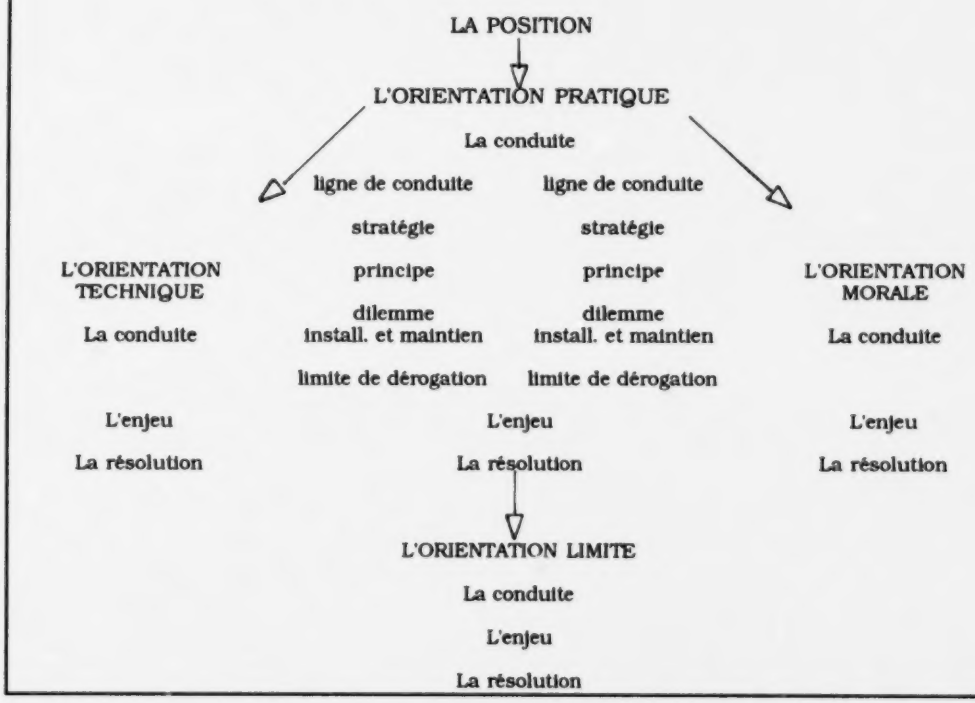
d'occasions pour le mentor de mettre à l'épreuve la flexibilité prévue à son programme d'action et de faire en sorte que son mode de participation soit maintenu.

**Les composantes du programme d'action stratégique**

Entrons maintenant dans ce programme d'action stratégique et tentons d'en expliciter les différentes composantes. Pour ce faire, nous présenterons d'abord le tableau II regroupant ces composantes dans une disposition qui évoque déjà les liens que ces composantes entretiennent entre elles. Le lecteur s'y référera, au besoin, comme à une carte de route.

**TABLEAU II**

**COMPOSANTES DU PROGRAMME D'ACTION STRATÉGIQUE**



**a- La position stratégique**

Les mentors établissent d'abord leur programme d'action sur ce qu'on pourrait appeler une **position stratégique**. En fait, se situant par rapport à la finalité ultime de la tâche d'apprentissage (ils parlent globalement de «faire apprendre» et de «faire aimer la matière») dont ils se sentent responsables, les mentors se donnent une deuxième finalité, plus personnalisée, c'est-à-dire qu'ils établissent ce sur quoi ils vont miser pour réaliser la finalité ultime de «faire apprendre». Pour l'un, ce sera «la relation au groupe», pour l'autre, «le bien-être des individus»[11]. Et c'est cette «mise» initiale qui semble conditionner tout ce qui va suivre dans leur programme d'action. Il est intéressant de rapprocher cette double finalité de ce que Doyle conçoit comme la double structuration de la tâche d'un enseignant et qu'on peut évoquer par la fonction de «faire apprendre» et celle de «maintenir l'ordre», l'une centrée sur le travail académique à réaliser (dimension contenu d'enseignement), l'autre sur la participation attendue (dimension gestion de classe), fonctions que Doyle conçoit comme étant interreliées et indissociables. Ce que nous apprennent nos mentors, dans le cadre de notre investigation, c'est d'une part que ces deux finalités semblent hiérarchisées. La fonction de maintien de l'ordre n'a de sens que dans la mesure où elle sert d'intermédiaire à l'apprentissage des élèves en lien avec la matière enseignée («faire apprendre et faire aimer la matière»). D'autre part, il est clair que la fonction de maintien de l'ordre est conçue par les enseignants comme une fonction essentiellement personnalisée: «l'important pour moi, c'est...» constitue une formule évocatrice de la façon qu'ont les mentors de se représenter cette finalité comme une finalité choisie en lien avec leur personne et leur contexte, c'est-à-dire en lien avec leur histoire personnelle de vie enseignante[12].

**b- Les orientations stratégiques**

Partant du pivot que constitue cette position stratégique, on constate que les mentors vont se tourner dans différentes directions, comme autant de regards posés sur l'étendue du territoire (Schön, 1983, 1987, nous inciterait à utiliser aussi la métaphore du «répertoire») que

---

11 Bien que nous ayons décidé de nous limiter à une illustration basée sur le programme d'action de deux mentors, nous nous permettrons ici d'évoquer la finalité des trois autres pour bien montrer l'idiosyncrasie des finalités: un troisième mentor misera sur «le progrès dans le contenu d'apprentissage», un quatrième sur «l'implication des élèves», ce qu'il formulera aussi par l'expression «travail et participation» et, enfin, un cinquième misera sur «le savoir à communiquer».

12 En d'autres mots, comme le dira lui-même un des mentors, «ordre» ne signifie pas la même chose pour chaque enseignant: dans notre contexte de recherche, pour le premier mentor, cet «ordre» lié à une certaine représentation de la participation attendue des élèves s'établira en fonction de la valeur privilégiée qu'il accorde à un certain type de relation avec le groupe; pour l'autre, cela signifiera assurer le bien-être de l'individu dans la classe.

recouvre leur programme d'action et comme autant d'avenues qu'ils peuvent emprunter pour l'exercer. Ce sont ces différents regards posés sur différentes avenues inhérentes au programme d'action que nous avons appelé les **orientations stratégiques**. En fait, ces orientations constituent les possibilités qui s'offrent au mentor pour diagnostiquer et tenter de résoudre les problèmes de discipline qui se présentent, partant, bien sûr, de sa position de départ. S'agit-il de tel type de problème? Alors il faut emprunter telle avenue! S'agit-il de tel autre type de problème? C'est alors telle autre avenue! Tournant ainsi sur son pivot central, sa position stratégique de départ, il choisira l'avenue la plus adéquate en fonction du problème en cause. On peut comprendre ainsi que, dans le contexte du parrainage, pour résoudre les problèmes du débutant, le mentor va devoir les interpréter en référence à son propre programme d'action, c'est-à-dire partant de sa position personnelle et des avenues dont il dispose pour pouvoir les solutionner.

L'analyse du discours des mentors nous a permis de relever quatre orientations et nous les avons désignées sous l'appellation d'**orientations pratique, technique, morale et limite**[13]. L'orientation pratique correspond à un mode de fonctionnement personnel que l'enseignant va proposer aux élèves en vue d'actualiser ses finalités. Elles vont s'expliciter, on le verra, un peu comme des lignes de conduite plus ou moins flexibles, personnelles à chacun et conséquentes de la finalité personnelle dont elles dépendent, que l'enseignant tentera d'installer et de maintenir dans la classe tout au cours de l'année. Nous y reviendrons. L'orientation technique correspond globalement aux exigences institutionnelles que l'enseignant, à la base de son mode de fonctionnement personnel, se sent responsable d'assumer. Pour le premier mentor, à la base des «règlements de classe» qu'il se donne pour établir «la relation au groupe», il y les «règlements de l'école». Pour le second mentor, avant de mettre en place des lignes de conduite qui vont faire en sorte d'assurer le «bien-être de l'individu» dans la classe, l'enseignant doit s'assurer d'«avoir la paix» dans la classe, c'est-à-dire s'assurer de son propre «bien-être d'enseignant» en faisant en sorte que les élèves répondent aux exigences liées au fonctionnement de l'institution. L'orientation morale correspond globalement aux obligations d'ordre éthique qu'au-delà de son mode de fonctionnement personnel l'enseignant se sent responsable d'assumer. Pour le premier

---

13 Cette appellation, en ce qui concerne les trois premières orientations, s'inspire de celle que donne Van Manen (1977) et d'autres, comme Zeichner (1983, 1987, 1993), aux trois grandes orientations que peut prendre la réflexion des enseignants, une réflexion pratique, technique ou morale (dite aussi critique), et que nous ramenons, un peu plus loin, aux trois grandes dimensions de la rationalité qui guide l'acteur social en situation, telles que nous permet de les conceptualiser Max Weber, cité dans Habermas (1987): soit une rationalité du choix (proche de notre orientation pratique), une rationalité des moyens (proche de notre orientation technique) et une rationalité des valeurs (proche de notre orientation morale).

mentor, au-delà de «la relation au groupe», il y a «la relation à l'individu» dont il faut tenir compte. Pour le second, au-delà du «bien-être de l'individu», en tant qu'élève dans la classe, il y a le «bien-être de l'individu», en tant que personne en société. Enfin, l'orientation limite correspond globalement aux limites, l'expression le dit déjà, que reconnaît l'enseignant à sa responsabilité personnelle, institutionnelle et morale. Et nous dirons pour l'instant que face à certaines situations problématiques, l'enseignant ne sera pas en mesure de mettre à l'épreuve son mode d'intervention personnel, institutionnel ou moral. Sans pouvoir les résoudre grâce aux moyens dont il dispose et dans le sens des finalités qu'il poursuit, il adoptera une attitude de compromis qui lui permettra de tenir compte de cet écart de fonctionnement, sans pour autant l'accepter ni l'ignorer. Pour mieux suivre l'explicitation de ces quatre orientations chez nos deux mentors, le lecteur peut déjà consulter les tableaux III et IV qui apparaissent un peu plus loin.

Nous reviendrons d'abord aux trois premières orientations qui nous semblent entretenir entre elles des rapports de complémentarité intéressants, après quoi nous nous attarderons à la quatrième orientation. Les orientations pratique, technique et morale, leurs définitions l'évoquent déjà, nous semblent correspondre à trois types de responsabilité liées, d'une certaine façon, aux trois grands contextes dans lesquels oeuvre tout enseignant et auxquels ce dernier sera renvoyé pour résoudre les problèmes de discipline qui se présentent dans la classe. En effet, bien que tous les problèmes de discipline dont on parle ici sont des problèmes issus du contexte-classe, comme lieu spécifique où s'exerce la tâche d'enseignement et où se négocie le mode de participation en vue de «faire apprendre» les élèves, il semble que cette classe soit le lieu d'actualisation d'une triple responsabilité renvoyant elle-même à la présence d'un triple contexte à assumer. Au contexte immédiat de la classe, comme tel, correspond une responsabilité personnelle à assumer, liée aux lignes de conduite que se choisit l'enseignant, à négocier avec les élèves, en vue d'atteindre ses finalités; c'est ce qu'évoque l'orientation pratique. Au contexte scolaire dans lequel s'inscrit cette classe correspond une responsabilité institutionnelle à assumer, liée, entre autres, aux règlements de l'école dont on ne peut faire fi, à la base des lignes de conduite personnelles; c'est ce qu'évoque l'orientation technique. Enfin, au contexte plus vaste du milieu social dans lequel s'inscrivent cette école et cette classe correspond une responsabilité sociale à assumer, liée, globalement, à la considération de ce qui déborde sur la vie personnelle des élèves et leur tissu social, à l'école, mais aussi dans la famille; c'est ce qu'évoque l'orientation morale. Et dépendant de la nature du problème de discipline en cause, l'enseignant sollicitera l'éclairage d'un des contextes (classe-école-société) à partir duquel celui-ci peut être analysé et

**TABLEAU III**
**PROGRAMME D'ACTION : MENTOR 1**
Pour
FAIRE APPRENDRE

le mentor mise sur
UNE RELATION AU GROUPE
et cherche à assumer par là la gestion du
CONTEXTE-CLASSE

| | Il tente d'installer pour cela UN ESPRIT DE JUSTICE comme ligne de conduite | Il tente d'installer pour cela UN DONNANT DONNANT comme ligne de conduite | |
|---|---|---|---|
| À la base, l'enseignant s'appuie sur LES RÈGLEMENTS DE L'INSTITUTION et cherche à assumer par là la gestion du CONTEXTE-ÉCOLE | ce qui conduit au diagnostic L'ÉLÈVE VEUT UN PASSE-DROIT | ce qui conduit au diagnostic L'ÉLÈVE DÉFIE L'AUTORITÉ | Au-delà, l'enseignant déborde sur UNE RELATION À L'INDIVIDU et cherche à assumer par là la gestion du CONTEXTE-SOCIÉTÉ |

À la limite,
l'enseignant cherche à composer avec ce qu'il considère
HORS DE SON PROGRAMME D'ACTION
ET HORS DES CONTEXTES
sur lesquels s'exerce son contrôle

**TABLEAU IV**
**PROGRAMME D'ACTION : MENTOR 2**
Pour
FAIRE APPRENDRE
le mentor mise sur
LE BIEN-ÊTRE DE L'INDIVIDU
COMME ÉLÈVE DANS LA CLASSE
et cherche à assumer par là la gestion du
CONTEXTE-CLASSE

| | Il tente d'établir pour cela une PERSONNALISATION de l'élève comme ligne de conduite | Il tente d'établir pour cela une RESPONSABILISATION de l'élève comme ligne de conduite | |
|---|---|---|---|
| À la base, l'enseignant s'assure d'AVOIR LA PAIX DANS LE GROUPE et cherche à assumer par là la gestion du CONTEXTE-ÉCOLE | ce qui conduit au diagnostic L'ÉLÈVE NE PREND PAS SA PLACE D'INDIVIDU | ce qui conduit au diagnostic L'ÉLÈVE NE SE PREND PAS EN MAIN | Au-delà, l'enseignant déborde sur LE BIEN-ÊTRE DE L'INDIVIDU COMME PERSONNE EN SOCIÉTÉ et cherche à assumer par là la gestion du CONTEXTE-SOCIÉTÉ |

À la limite,
l'enseignant cherche à composer avec ce qu'il considère
HORS DE SON PROGRAMME D'ACTION
ET HORS DES CONTEXTES
sur lesquels s'exerce son contrôle

mobilisera l'une des responsabilités (personnelle-institutionnelle-sociale) à partir de laquelle le problème pourra être résolu.

Mais il ne faudrait pas laisser croire ici que chaque mentor se représente de la même façon ce qui ressort de l'un ou l'autre contexte et qui fait appel à l'une ou l'autre de ses responsabilités. En fait, c'est la position stratégique de départ qui établit le champ de responsabilité qu'il se donne et une certaine conception des contextes sur lesquels s'appuie cette responsabilité. Nous avons vu que celui qui vise une «relation au groupe» ne construisait pas ses responsabilités et ne se représentait pas les contextes de la même façon que celui qui vise le «bien-être de l'individu». Celui qui vise la «relation au groupe» n'actualisera pas les mêmes lignes de conduite que celui qui vise le «bien-être de l'individu». De plus, ses responsabilités technique et morale vont s'établir en fonction de sa responsabilité personnelle et de la finalité qu'elle actualise: pour le premier mentor, à la base des «règlements internes», ceux établis pour le groupe, il y a les «règlements externes», ceux de l'école; de plus, au-delà du «groupe», il y a «l'individu». Pour le second mentor, à la base du «bien-être de l'individu», il y a le «bien-être de l'enseignant» et la nécessité d'«avoir la paix» dans la classe; de plus, au-delà du «bien-être de l'individu», comme «élève», il y a le «bien-être de l'individu», comme «personne». En fait, ce qui est commun aux mentors, c'est moins le contenu que chacun attribue aux responsabilités qu'il se donne que le rapport que ces responsabilités entretiennent avec la finalité de départ: la responsabilité personnelle correspond à ce que Weber, dans sa conceptualisation de la rationalité pratique qui guide l'acteur stratégique[14], désigne comme un impératif du «choix»: choix des moyens (les lignes de conduite) qui permettront d'actualiser une finalité elle-même choisie. La responsabilité institutionnelle correspond à ce qu'il désigne comme un impératif de la «nécessité»: à la base du choix personnel, il y a un certain contexte d'action donné par évidence (règlements de l'école liés à l'horaire, à la façon de se comporter en groupe, etc.) auquel, en tant qu'acteur social qui en fait partie, l'enseignant ne peut faire fi; on pense ici au mode de fonctionnement de l'institution

14 Nous évoquons ici la synthèse que fait Habermas (1987) de la théorie de Weber sur la rationalité qui guide l'acteur stratégique, tel notre mentor, une rationalité qui, dans son ensemble, est dite pratique dans la mesure où l'acteur social (tel le praticien en situation d'enseignement) vise une «maîtrise de la réalité» (pour nous, celle de la gestion de la classe dans un contexte d'enseignement donné) par l'utilisation de moyens toujours plus adéquats, en lien avec des finalités à atteindre, et cela, dans un environnement contingent. Chez Weber, cette rationalité pratique se distingue d'une rationalité dite théorique où l'acteur social vise une «maîtrise de la réalité» par l'élaboration de concepts abstraits toujours plus précis. La correspondance que nous établissons ici un peu vite entre l'acteur stratégique, tel que le conçoit Habermas et, à travers lui, Weber, mériterait sans doute d'être ici mieux fondée. Mais les limites qu'imposent cet article ne permettent pas ce détour conceptuel. Nous renvoyons donc le lecteur à la thèse doctorale qui fonde plus amplement ce qui nous semblait malgré tout, ici, un éclairage pertinent à poser sur notre conceptualisation des composantes du programme d'action stratégique des mentors investigués.

scolaire qu'assume l'enseignant. Enfin, la responsabilité morale correspond à ce qu'il désigne comme l'impératif de la «conviction»: au-delà du choix, il y a une sorte d'appel à répondre à une valeur, dans notre contexte une valeur éducative (globalement, le bien des élèves comme personnes), qu'il fait sienne, mais qui dépasse ce qu'il se représente comme sa responsabilité personnelle immédiate. C'est finalement dans ces trois rapports à la tâche et à sa finalité, dans sa dimension gestion de classe, que se rejoignent les mentors dans leur conception de la responsabilité à assumer: choix personnel, nécessité institutionnelle et conviction éthique[15].

Enfin, l'orientation limite. De quoi s'agit-il? En fait, c'est un peu comme si les mentors considèrent que tous les problèmes de discipline qui se présentent ne peuvent être interprétés et résolus à l'intérieur du répertoire disponible, soit à l'intérieur des trois responsabilités qu'ils assument. Ce sont des problèmes, avons-nous dit, qui ne renvoient ni à sa gestion personnelle, ni à sa gestion institutionnelle ou encore à sa gestion sociale. En effet, face à certains problèmes de discipline, le premier mentor parlera des «facteurs incontrôlables de la situation» et qui, pour lui, concernent les problèmes touchant «l'émotivité» des personnes en cause (bouleversé par un événement externe, l'enseignant s'est emporté en classe, par exemple; ou encore, un élève s'est fâché sans que l'enseignant soit jamais arrivé à comprendre pourquoi). Pour ce mentor, un contrôle de la situation signifie que, connaissant les facteurs en cause, il peut orienter le problème selon le contexte ou la responsabilité auquel il renvoie, ce qui ne semble pas toujours possible. Dans le cas du second mentor, l'orientation limite se concrétisera par un problème touchant la réorientation scolaire d'un élève qui doit éventuellement passer à un autre programme, voire dans une autre école. En fait, dans ce cas précis, dans la mesure où l'élève n'a plus à réussir le cours auquel il est quand même tenu d'assister, les conditions de départ, soit de conduire un groupe d'élèves à la réussite, et qui justifient qu'on mobilise tout son «programme d'action», sont remises en cause pour l'enseignant. Cela dit, la conscience des limites du programme d'action qui lui permet de gérer les problèmes qui se présentent ne conduit pas l'enseignant à ignorer ces problèmes. De toute façon, en tant qu'acteur stratégique, il n'a pas le choix: ignorer ces problèmes, ce serait faire preuve d'incohérence face à des interlocuteurs élèves qui ont accepté de fonctionner à l'intérieur d'un programme d'action qui se veut cohérent. Ainsi, pour les mentors, il s'agira

---

15 Les trois impératifs évoqués, empruntés à Weber (voir aussi J. Freund, 1968, *Sociologie de Max Weber*, pp. 91-94), correspondent, en fait, aux trois dimensions de ce qu'il conçoit comme la rationalité pratique: au coeur de la rationalité pratique, une rationalité du choix, celui des moyens et finalités à privilégier (qui correspond plus spécifiquement à l'orientation réflexive pratique) qui intègre une rationalité des moyens, ceux-là imposés par les nécessités du contexte d'action (c'est plus spécifiquement notre orientation technique) et une rationalité des valeurs, qui intervient comme un appel au dépassement du choix posé, au nom de la conviction qu'impose la valeur en cause (c'est plus spécifiquement notre orientation morale).

d'avouer les limites de ce programme d'action: accepter chez le premier mentor; une émotion et ses effets incontrôlables, tout en le faisant comprendre aux élèves, si nécessaire, accepter chez le second mentor; la présence d'un élève qui ne participe pas, si l'on peut dire, au même titre que les autres, tout en lui demandant de ne pas nuire à la participation des autres. En somme, l'acteur stratégique doit prendre conscience des limites de son agir et du contrôle qu'il a développé sur cet agir justement pour pouvoir mieux gérer ces limites. En ce sens, l'orientation limite constitue elle-même une forme de gestion et fait partie intégrante du programme d'action du mentor.

D'une certaine façon, il n'y a pas là de surprise. Dans la mesure où le savoir qu'on investigue, est un savoir qui se construit dans l'indétermination des situations (Schön, 1983, 1987) d'un contexte professionnel donné, on peut comprendre que le contrôle[16] que tout acteur arrive à développer sur ces situations, est toujours un contrôle limité au répertoire que son contexte d'action lui a permis de développer. Et on peut penser que ce contrôle est, entre autres, limité par les contraintes que lui imposent ce contexte, du moins celles qu'il se représente comme telles: chez le premier mentor, c'est l'essence même de l'enseignement, c'est-à-dire, pour lui, le fait de travailler avec toute la complexité de l'humain et de ses «émotions» qui fait à la fois l'intérêt de l'action éducative (enseigner avec toute sa «personne» et non comme un «robot»), mais qui en constitue aussi la contrainte (on ne peut «contrôler» tout ce qui arrive); chez le second mentor, dans l'exemple précis que nous avons donné et qui illustre, chez lui, un cas d'orientation limite, c'est un peu une contrainte institutionnelle (au sens large de tout l'appareil scolaire qui structure les cheminements des élèves à l'intérieur de voies standardisées et qui conduit, dans ce cas-ci, à ce qu'un élève doive assister à un cours qui ne fait plus partie de son cheminement), qui établit la limite de son contrôle. C'est dire qu'un

---

16 Le contrôle dont on parle ici, et qui se manifeste à travers les trois responsabilités qu'assume le mentor, est ce que Giddens (1987) appelle un «contrôle réflexif», au sens où il est issu, comme Schön (1983, 1987) nous a aussi permis de le conceptualiser, de la réflexion du mentor sur les situations indéterminées qui se sont présentées dans son contexte d'action et qu'il a appris à maîtriser. Ce «contrôle réflexif» évoque la compréhension que le mentor s'est donnée de ces situations, une compréhension qu'il utilise pour agir, soit, ici, pour gérer les problèmes de discipline qui se présentent. C'est cette compréhension agissante qui en fait ce que Giddens (1987) appelle un «acteur social compétent», une compétence, on le voit, qui ne correspond pas, comme telle, à une définition prédéterminée, extérieure à l'acteur, mais qui tient à la compréhension que l'acteur, un acteur professionnellement situé, s'est construite au contact des situations à maîtriser. Nous disons bien un acteur professionnellement situé parce qu'il ne s'agit pas d'un acteur qui agit à n'importe quel titre et qui peut orienter sa compréhension des situations dans n'importe quel sens: il s'agit d'un acteur enseignant, on l'a vu, qui construit sa compréhension sur une certaine représentation de la responsabilité personnelle, institutionnelle et sociale dont il se sent investi par la fonction professionnelle qu'on lui demande d'exercer dans un système éducatif donné, une fonction qu'il partage avec les autres membres de sa communauté enseignante. En cela, il s'agit bien d'une compétence interne à l'acteur, mais d'un acteur qui, par sa fonction, est présumé responsable professionnellement.

contexte d'action donné est à la fois «habilitant» et «paralysant»: il permet à l'acteur de se donner un contrôle sur les situations inhérentes à ce contexte, mais il lui impose aussi ses contraintes. Et d'une certaine façon, les contraintes auxquelles l'acteur se sent confronté ne sont, en fait, que la manifestation de la limite du contrôle qu'il lui semble possible d'exercer, à un moment donné, sur son contexte d'action. Ce qu'on considère comme faisant partie des contraintes qui limitent notre action équivaut à ce qu'on considère comme échappant au contrôle qu'il nous est loisible d'exercer. Et dans cette perspective, il va de soi que la part d'habilitation et de paralysie, de prise de contrôle et d'acceptation des contraintes va varier, chez différents acteurs et chez un même acteur, dépendant des conditions d'action[17].

**c- Selon l'orientation: une conduite, un enjeu et une résolution**

Nous avons dit que, dépendant du problème de discipline qui se présente, le mentor, pour le solutionner, était renvoyé à l'une ou l'autre des orientations disponibles à son programme d'action. Comment s'effectue cette résolution du problème? En fait, on constate que, toutes orientations confondues, la démarche de résolution s'articule sur trois composantes: une conduite à partir de laquelle un diagnostic est posé, un enjeu qui établit les conditions de la négociation à effectuer et une résolution qui permet de choisir et d'actualiser une solution. En effet, chaque situation problématique va d'abord devoir être interprétée à la lumière d'une certaine conduite de la classe, d'un mode de participation, avons-nous déjà dit, sur lequel l'enseignant et les élèves se sont entendus, lié à l'une ou l'autre des responsabilités qu'assume le mentor, et qui, tout à coup, est mobilisé parce que mis en cause. Si telle situation fait problème, c'est qu'elle met en cause un certain fonctionnement (personnel, institutionnel ou éthique), sur le plan de la gestion de classe qui, jusqu'à ce que cette situation se présente, allait de soi. C'est donc d'abord à cette conduite que sera ramené le mentor. Parallèlement à cette conduite, le mentor se fait une certaine représentation des conditions d'interaction qui vont prévaloir dans la négociation du problème entre l'enseignant et les élèves concernés par le problème. En effet, c'est un peu comme si le mentor se représentait que derrière le mode de participation explicite qui a fait l'objet d'une entente entre l'enseignant et les élèves, il y avait une certaine dynamique interactive, plus implicite, qui jouait entre lui et eux, une dynamique qu'il lui apparaît essentiel de considérer dans la démarche de négociation du problème. Cette dynamique à considérer constitue un enjeu dans la mesure où elle définit les conditions (ce qu'il y a à gagner ou à perdre ou le danger à éviter) dans lesquelles devra s'effectuer cette

17 On n'est pas loin, ici, de ce que Giddens (1987) entend par la «dualité du structurel» dans sa théorie sur «la constitution de la société»: l'acteur social est à la fois agent (il s'habilite en contexte, se donne du contrôle sur les situations) et instrument (il se bute aux contraintes et accepte les limites que le contexte lui impose).

démarche de négociation qui doit mener, on l'a dit, au maintien ou au rétablissement d'une certaine conduite de classe. C'est donc plutôt à la considération d'un double cadre de référence que sera ramené le mentor pour résoudre un problème de discipline: ce problème le ramènera en effet, d'une part, au cadre de participation établi comme mode de gestion de classe et, d'autre part, au cadre d'interaction pressenti comme mode de négociation. Et c'est en fonction de ce double cadre de référence qu'une solution (une intervention verbale en classe, une rencontre avec l'élève) sera choisie et actualisée.

***La conduite.*** Élaborons maintenant chacune de ces composantes et voyons un peu comment elles s'incarnent dans le programme d'action des deux mentors qui nous servent d'illustration. Précisons cependant que, pour les besoins de cet article, nous limiterons notre illustration à la démarche de résolution des problèmes liés à l'orientation pratique qui constitue, en fait, l'orientation la plus développée chez les mentors[18], celle qui risque donc d'illustrer avec le plus de nuances possible la teneur du double cadre de référence, conduite et enjeu, qui conduit à la résolution du problème. Face à un problème qui le renvoie à l'orientation pratique, soit à son mode personnel de gestion, le mentor tentera donc d'explorer les différentes facettes de sa conduite stratégique pour voir ce qui est mis en cause par le problème. Cette conduite est avant tout structurée en quelques grandes lignes de conduite (deux ou trois, selon les mentors investigués) qui représentent, en fait, les deux ou trois moyens privilégiés que chaque mentor va mettre de l'avant pour actualiser sa finalité de départ. Ainsi, pour établir sa «relation au groupe», le premier mentor mettra en place ce qu'il appelle un «esprit de justice», de même qu'un «donnant donnant», l'un équivalant à l'établissement d'un «système d'exigences» pour le groupe, l'autre à l'établissement d'un équilibre entre «être à distance et être soi-même» avec le groupe. Le deuxième mentor, quant à lui, pour assurer le «bien-être de l'individu» dans la classe, mettra de l'avant une conduite centrée d'une part sur la «personnalisation» et d'autre part sur la «responsabilisation» de cet individu, la première ligne de conduite équivalant à «rechercher l'intérêt» de cet individu, l'autre à faire en sorte que l'élève «se prenne en main». C'est à l'une ou l'autre de ces lignes de conduite que, face à un problème lié à l'orientation pratique, le mentor sera renvoyé, de sorte qu'un élève qui dérange, par exemple, renverra le premier mentor à diagnostiquer une remise en cause de son «esprit de

---

18 Rappelons que l'orientation pratique constitue l'orientation centrale, celle par laquelle le mentor actualise sa finalité personnelle liée à la gestion de classe. Il n'est donc pas surprenant qu'étant au coeur du programme d'action, elle soit la plus développée. Les trois autres orientations, on l'a vu, ne se définissent qu'en fonction de cette orientation pratique et apparaissent un peu comme en périphérie de ce qui constitue le choix personnel de gestion: l'orientation technique représente la nécessité de tenir compte de l'institution à la base du choix personnel, l'orientation morale, l'obligation de tenir compte de l'éthique professionnelle au-delà du choix personnel et l'orientation limite, la limite des possibilités de gestion offertes par ce choix personnel.

justice» (l'élève veut obtenir un «passe-droit») ou de l'équilibre évoqué par le «donnant donnant» (l'élève veut «défier l'autorité») et le second mentor à diagnostiquer une remise en cause de sa ligne de «personnalisation» (l'élève ne manifeste pas «son intérêt») ou de «responsabilisation» (l'élève «ne se prend pas en main»)[19].

Mais il est certain que le premier mentor n'attend pas qu'il y ait injustice («passe-droit») ou déséquilibre («défi de l'autorité»), comme le second n'attend pas qu'il y ait dépersonnalisation («désintérêt») ou déresponsabilisation (absence de «prise en main») de la part de l'élève en cause. Car si tel était le cas, ce serait faire un aveu d'échec quant à l'efficacité des lignes de conduite à gérer les situations liées à l'orientation pratique ou à ce que le mentor considère comme étant du ressort de sa responsabilité personnelle. Avoir développé des lignes de conduite, c'est justement s'être donné les moyens d'abord de faire en sorte qu'un certain type de participation soit proposé par l'enseignant aux élèves et ensuite de faire en sorte que les tentatives de non-participation dans le sens proposé puissent être considérées et gérées, autant que possible, de l'intérieur même des possibilités de gestion qu'offrent ces lignes de conduite. En fait, ces lignes de conduite, on va le voir, ne sont pas construites comme des règles rigides qu'on suit ou transgresse, mais comme des règles souples qui prévoient justement que tous les élèves n'y adhéreront pas de la même façon et qu'il est donc nécessaire de leur donner une certaine élasticité. On retrouve là, rappelons-le, le sens même de l'agir stratégique tel que nous l'avons défini, soit un agir finalisé qui tient compte de la réaction possible d'interlocuteurs qui ont leurs propres finalités. On retrouve là aussi le sens que donne Schön au savoir-dans-l'action, soit un savoir qui permet ce qu'il appelle une «variation» à l'intérieur d'un cadre de référence donné, sachant que toutes les situations ne sont pas semblables et qu'il faudra s'accorder une certaine marge de manoeuvre qui permettra de poser des jugements contextualisés. De quoi est faite cette souplesse inhérente à l'agir stratégique, en quoi consiste ce répertoire de variation inhérent au savoir-dans-l'action? C'est ce sur quoi nous allons maintenant nous attarder en évoquant l'éventail de mesures que va prévoir le mentor pour

---

19 Nous ne pouvons nous permettre, dans le cadre de cet article, d'expliciter plus avant la teneur de ces moyens que le mentor privilégie. Mais il est quand même intéressant de mentionner que, dans l'explicitation qu'en font les mentors, il s'en dégage une structure en trois composantes: *la stratégie* évoque la description que font les mentors du moyen lui-même dans son mode d'actualisation (par exemple, chez le premier mentor, un «système d'exigences pour le groupe»; *le principe* évoque le fondement conceptuel sur lequel les mentors s'appuient pour en justifier l'utilisation (un «principe de justice» derrière le «système d'exigences»); enfin, le dilemme évoque le conflit parfois ressenti par les mentors entre la volonté de suivre le principe établi et les limites de sa mise en pratique dans la situation éducative qu'ils vivent (la difficulté d'être parfaitement juste, sachant que, dans le domaine des relations humaines, on n'échappe pas à l'interférence des «liens affectifs» qui se tissent entre l'enseignant et certains élèves).

installer et maintenir ses lignes de conduite, et ainsi gérer les tentatives de non-participation de l'intérieur même des possibilités offertes par ses lignes de conduite.

Illustrons à l'aide de quelques exemples touchant la première ligne de conduite, chez le premier mentor. Y a-t-il tentative de «passe-droit» ou risque de dérogation à «l'esprit de justice»? Sachant que cet «esprit de justice» consiste concrètement à utiliser un «système de points à gagner ou à perdre» selon qu'il y a «infraction aux directives», alors c'est peut-être que ces directives n'ont pas été «appliquées assez fermement», de façon assez «positive», ou encore qu'elles étaient trop «nombreuses» et que certains élèves s'y sont perdus. Ce sont là autant de **mesures d'installation** à considérer dans l'analyse du problème en cause, s'il est lié à la première ligne de conduite. C'est peut-être aussi que la formulation de ces directives et leur justification n'étaient pas adéquates au type d'élèves à qui on s'adressait dans le contexte. Pour le premier mentor, on ne s'adresse pas de la même façon aux élèves de secondaire 5 qu'à ceux de secondaire 1. En secondaire 5, selon le mentor, on peut faire appel un peu plus à leur capacité de «compréhension» face au besoin de se donner des «directives» pour fonctionner en groupe. Ce sont là autant de considérations liées aux **mesures d'ajustement** en lien avec la première ligne de conduite. C'est peut-être encore que la tentative de dérogation à la ligne de conduite renvoie à un élève qui nécessite ce que le premier mentor appelle «un traitement spécial». En effet, pour éviter que certains élèves qui manifestent certains risques de dérogation en viennent effectivement à déroger à «l'esprit de justice» qu'il installe dans le groupe, le mentor planifiera d'établir avec eux une «complicité» plus particulière, tout en se gardant, expliquera-t-il, d'en faire une occasion de «favoritisme». Ce n'est plus à un besoin d'assouplir la ligne de conduite, comme on vient de le voir, que le problème renvoie, mais à un besoin d'en protéger, pourrait-on dire, la limite d'élasticité. Et c'est en ce sens que nous parlerons ici de **mesures de prévention**. C'est peut-être enfin que les événements liés à la situation problématique justifient, pour le mentor, une dérogation au «système établi» et qu'ainsi, à cause de ce que le mentor appelle lui-même des «circonstances» atténuantes, «l'esprit de justice» soit exceptionnellement suspendu. Le mentor fait alors appel, dans son mode de gestion de la ligne de conduite, à ce qu'on a appelé des **mesures d'exception**. Il nous faudrait encore illustrer un dernier type de mesures que ce premier mentor n'a pas eu l'occasion d'expliciter dans le témoignage qu'il fait au débutant du fonctionnement de ses lignes de conduite, mais nous irons en emprunter un exemple chez le deuxième mentor. En fait, certaines tentatives de dérogation ne sont pas vraiment interprétées comme portant atteinte à la ligne de conduite alors considérée comme déjà bien installée dans le groupe. Elles renvoient plutôt à un besoin d'encouragement des élèves à poursuivre dans cette ligne de conduite et l'occasion pour le mentor d'intensifier leur adhésion. Ainsi, le deuxième mentor profitera de la moindre occasion, au cours de l'année, pour répéter aux élèves l'importance, pour eux, de «se prendre en main», un peu comme pour les stimuler à poursuivre dans le sens de la «responsabilisation», la deuxième ligne de conduite qu'il tente de maintenir

avec eux. Et ce seront là autant d'occasions de mettre à profit ce que nous appelons ainsi des **mesures de stimulation**.

Bien sûr, il faudrait ici beaucoup plus d'exemples pour montrer la diversité des mesures utilisées en lien avec chacune des lignes de conduite de chacun des mentors et ainsi en mieux préciser et nuancer les contours. On y verrait bien, entre autres, dans les mesures d'ajustement, la variété des facteurs de fluctuation du contexte: l'exemple cité fait ressortir le facteur lié à la différence des élèves entre chaque niveau d'enseignement (secondaire 1 ou 5), mais on pourrait voir qu'il y a aussi les facteurs liés à la différence entre chaque groupe-classe, chaque individu dans la classe; la différence aussi entre les moments de la journée, de la semaine, voire de l'année, entre les matières enseignées et les diverses activités liées à chacune d'elles. Pour les mentors, tous ces facteurs, et d'autres encore, justifient un ajustement en situation. Mais ce serait là trop insister sur un des nombreux aspects du programme d'action dont nous voulons ici évoquer les composantes, dans leur structure d'ensemble. Contentons-nous de tirer quelques conclusions concernant l'évocation de ces diverses mesures. Au fond, ces mesures nous renseignent sur la structuration d'un savoir qui se veut un savoir gérer les situations indéterminées de la pratique (Schön, 1983, 1987). D'une certaine façon, elles nous donnent une illustration de la façon grâce à laquelle des mentors en arrivent à résoudre le paradoxe inhérent à ce type de savoir: comment prévoir l'imprévisible? Comment faire en sorte que chaque situation problématique soit considérée dans la spécificité de son contexte, voire son unicité, et en même temps prétendre pouvoir composer avec cette situation avec une certaine cohérence qui laisse entendre qu'un même système d'action permet d'aborder cette situation comme beaucoup d'autres semblables? La souplesse et la variation dont témoignent ces mesures laisse supposer que la réponse à ces questions réside dans la capacité qu'ont les mentors à se doter de lignes de conduite qui, d'une part, s'inscrivent dans une cohérence valide pour toutes situations, du moins celles qui entrent dans leur répertoire d'action[20], (c'est-à-dire les lignes de conduite dans leur structure de base et les finalités auxquelles elles renvoient: «esprit de justice» et «donnant donnant» pour «une relation au groupe» en vue de «faire

---

20 Il va de soi que le répertoire d'action (Schön, 1983) ou le contrôle réflexif (Giddens, 1987) qu'un acteur a développés, et qui témoigne de sa «compétence d'acteur», au sens où Giddens nous a permis de le définir, vaut pour le contexte d'action dans lequel il a été développé et dans lequel il est utilisé. Dans le cas qui nous concerne, on peut penser que ce répertoire ou ce contrôle est supporté, voire structuré par un contexte éducatif qui veut qu'un enseignant adulte soit en rapports réguliers avec des groupes d'élèves d'un milieu social donné en vue de leur enseigner un certain contenu. Ce répertoire risque d'être perturbé si le mentor, pour une raison ou pour une autre, doit, par exemple, changer de matière d'enseignement, changer de milieu social ou enseigner à des individus plutôt qu'à des groupes. Soulignons que dans un tout autre domaine (celui de l'apprentissage des mathématiques), mais dans une perspective tout à fait similaire à la nôtre (soit un apprentissage en situation, dans le sens d'un savoir-agir construit en contexte spécifique, comme Schön l'entend), Jean Lave, une chercheure américaine, a bien montré qu'un apprentissage pratique, en situation, («situated learning» ou «cognition-in-practice»), permet de construire un savoir qui ne vaut que pour le contexte dans et pour lequel il a été construit. Cela ne veut pas dire qu'il faut recommencer à neuf dans un autre contexte, mais que des aménagements, voire un recadrage du savoir, devront être effectués par l'acteur (Lave, 1988, 1991, 1993).

apprendre», chez le premier mentor), et, d'autre part, ouvrent sur l'indéfinissable et l'indéterminé inhérent à la complexité des interactions humaines (aucun mentor ne pourra définir et déterminer au débutant quand et jusqu'à quel degré d'intensité il faudra ajuster, protéger, suspendre ou stimuler ce qui a été installé, le moment opportun et le plus ou moins...selon que..., dirait-on pour faire image: pour cela, il sera renvoyé à l'unicité de la situation en cause). Et comme pour faire le pont entre le général et le spécifique, entre le stable et le contingent, il y a ces mesures souples et variables qui, dans le contexte de la formation d'un enseignant réflexif qui se veut stratégique, apparaissent comme des habiletés majeures à développer.

***L'enjeu.*** Dans l'orientation pratique, la conduite correspond à des lignes de conduite que le mentor s'est données et qu'il va proposer explicitement aux élèves, en début d'année, comme mode de participation souhaité. Et les problèmes de discipline qui se présenteront, tout au cours de l'année, seront, pour lui, autant d'occasions de choisir le mode d'installation qui convient, de même que le mode d'ajustement, de prévention, d'exception et de stimulation qui en assurera le maintien. Qu'en est-il de l'enjeu? L'enjeu, avons-nous dit, va renseigner le mentor sur les conditions d'interaction dans lesquelles cette participation devra être négociée dans son installation et son maintien, les conditions dans lesquelles, dirions-nous autrement, les problèmes de discipline devront être résolus. Ces conditions d'interaction renvoient à une représentation que se fait le mentor de la dynamique interactive implicite qui prévaut entre lui et ses élèves, dynamique qui va imprégner la démarche de négociation. Ainsi, chez le premier mentor, il ne suffit pas de diagnostiquer une tentative de dérogation à telle ligne de conduite, «esprit de justice» ou «donnant donnant», et ainsi de mobiliser les mesures nécessaires à son maintien; encore faudra-t-il tenir compte qu'il y a une «game» qui se joue entre l'enseignant et les élèves, une «game» au sens d'un rapport de compétition entre un enseignant qui cherche à établir une «image d'autorité» (respectivement une image de justice, pour la première ligne de conduite et une image d'équité, pour la seconde), et des élèves qui vont chercher à «tester» jusqu'à quel point cette «image d'autorité» peut être négociée. De même, chez le second mentor, il ne suffit pas de diagnostiquer une tentative de dérogation («manque d'intérêt» ou «manque de prise en main») à la «personnalisation» et à la «responsabilisation» qu'il cherche à établir, mais encore faudra-t-il considérer qu'il y a un rapport de «confiance» nécessaire à créer (respectivement une «confiance à obtenir» de l'élève pour arriver à le «personnaliser» et une «confiance à offrir», comme enseignant, pour arriver à ce que l'élève se «responsabilise»). De façon plus spécifique, l'enjeu lié à chacune de ces représentations de la dynamique d'interaction va s'exprimer comme un danger à éviter. Chez le premier mentor, dans cette «game» qui se joue, il faut éviter à tout prix que l'une ou l'autre partie, élèves ou

enseignant, «perdent la face». «Perdre la face», c'est arriver au point où les élèves en cause vont sentir qu'ils n'ont plus de pouvoir de négociation (l'enseignant abuse de son «image d'autorité» et provoque une «humiliation») ou encore, fait en sorte de perdre sa crédibilité, soit son image de justice et d'équité (l'enseignant perd son «image d'autorité»). Chez le second mentor, il faut éviter à tout prix de «tromper la confiance» qui se crée. «Tromper la confiance», c'est faire en sorte que soit brisée la complicité nécessaire pour que les élèves confient leurs «intérêts» et soient ainsi «personnalisés», ou encore, c'est faire en sorte que les élèves en arrivent à abuser de la «confiance» qu'il leur accorde en vue de les «responsabiliser» et qu'ils perçoivent ainsi qu'ils peuvent se jouer de cette «confiance» offerte.

On voit bien ici se profiler le double cadre de référence, conduite et enjeu, sous l'éclairage duquel chaque mentor pourra résoudre les problèmes de discipline qui se présentent. Chez l'un, il s'agira de faire jouer à la fois la «relation au groupe» (en mettant de l'avant l'«esprit de justice» et le «donnant donnant») et l'«image d'autorité» (en tenant compte de la «game» qui se joue et de la nécessité de ne jamais «perdre la face»). Chez l'autre, il s'agira de faire jouer à la fois le «bien-être de l'individu» (en mettant de l'avant la «personnalisation» et la «responsabilisation») et le «rapport de confiance» (en tenant compte de la nécessaire réciprocité à assurer dans cette confiance, et de la nécessité de ne jamais «tromper cette confiance»). Les tableaux V et VI suivants illustrent le fonctionnement de ce double cadre de référence. Mais la même question qui se posait pour la conduite va ici se poser pour l'enjeu: comment concrètement, dans le processus de résolution des problèmes de discipline, gérer cette «image d'autorité» et «ce «rapport de confiance» sans qu'on en soit conduit à «perdre la face» ou à «tromper la confiance»? C'est là qu'on va voir se superposer aux mesures d'installation et de maintien des lignes de conduite, des conditions de préservation de l'enjeu. Si le premier mentor, lors d'une tentative de dérogation d'un élève à la première ligne de conduite, «l'esprit de justice», choisit de tenir compte des «circonstances atténuantes» et de poser ce qu'il appelle un «jugement à la pièce» (mesure d'exception à «l'esprit de justice»), il devra justifier sa décision à l'élève et au groupe pour ne pas que ce soit perçu comme un «passe-droit» et ainsi leur montrer qu'il y a moyen «d'être compréhensif», sans pour autant que le «système d'exigences» soit remis en question (condition de préservation de «l'image de justice» à projeter). En lien avec la même ligne de conduite, s'il décide d'établir avec tel élève potentiellement perturbateur une relation un peu plus privilégiée, ce qu'il appelle un «traitement spécial» (mesure de prévention à «l'esprit de justice»), il verra l'importance de le faire à l'insu des autres élèves qui pourraient voir là «un passe-droit» à «l'esprit de justice» (condition de préservation à «l'image de justice» à projeter). Deux autres exemples, cette fois chez le second mentor. Si, au cours de l'installation de sa responsabilisation, ce mentor voit qu'un élève ne travaille pas, il le ramènera à son «libre choix» de ne pas travailler (mesure d'installation de la «responsabilisation»), mais il lui précisera que ce n'est pas parce qu'il «fait confiance» aux

élèves qu'il «ne voit pas ce qui se passe». C'est ce qui lui fera dire: «confiance, mais pas naïveté» (condition de préservation de la «confiance donnée» dont les élèves ne doivent pas sentir qu'ils peuvent se jouer). De même, dans sa démarche de «personnalisation», si un élève lui «confie» un problème, il «l'écoutera» et tentera de l'aider (mesure d'installation de la «personnalisation»), mais n'ira surtout pas d'emblée en «avertir la direction ou les parents» (condition de préservation de la «confiance obtenue» que l'enseignant ne doit pas tromper).

***La résolution.*** C'est dire qu'entre le moment où un élève dérange, c'est-à-dire met en cause le programme d'action du mentor, et la solution qui sera prise d'intervenir d'une façon ou d'une autre pour que ce programme d'action soit maintenu, il y a, de la part du mentor, toute une entreprise de délibération stratégique liée à ce double cadre de référence: conduite et enjeu. Être stratégique, en ce sens, c'est d'une part s'être donné un modèle de conduite à proposer et, partant de ce modèle, avoir prévu les mesures nécessaires permettant de gérer les tentatives de non-participation en lien avec cette conduite, et c'est aussi s'être donné une représentation de la dynamique interactive qui risque de jouer dans le processus de négociation conduisant à solutionner les dits problèmes et, partant de cette représentation, avoir prévu les conditions permettant d'en préserver l'enjeu[21]. Ce n'est qu'en fonction de ce double cadre de référence développé et utilisé par l'acteur stratégique que les solutions aux problèmes prendront tout leur sens. Ainsi, chez le premier mentor, si la tentative de dérogation est interprétée comme un simple besoin de rappel du «système d'exigences» lié à «l'esprit de justice» (conduite) et que le mentor «décode» ainsi qu'il n'y a pas là danger de «perdre la face» (enjeu), ce rappel pourra se faire grâce à une simple **intervention non-verbale** en classe (un regard significatif en ce sens) ou, si nécessaire, il y aura **intervention verbale** (la formule-clé: «comment puis-je te permettre ce que je ne permets pas aux autres?» sera alors évoquée), voire même une **«sortie de classe»**, s'il y a risque d'«affrontement», et donc, danger, pour l'un ou l'autre, de «perdre la face» auprès du groupe. Si, au contraire, cette tentative de dérogation vient d'un élève potentiellement problème, c'est-à-dire un élève qui risquerait éventuellement de confronter l'enseignant et de lui faire «perdre la face» devant le groupe (enjeu), alors ce sera plutôt **la rencontre** qui, d'une part, permettra le rappel du «système d'exigences» voire, s'il y a lieu, le développement d'une «relation de complicité» plutôt que «d'autorité» avec cet élève (conduite). Même délibération chez le deuxième mentor qui choisira la solution adéquate en lien avec ce que lui indique son double cadre de référence. Ainsi, une **intervention non-verbale**, un simple regard, par exemple, pourra suffire pour que l'élève qui ne travaille pas ou dérange se rappelle que s'il y a

---

21 Habermas (1987) nous confirme dans cette double dimension de l'agir stratégique qui émerge de notre analyse du discours des enseignants en distinguant lui-même un agir stratégique ouvert, où l'acteur propose ouvertement à son interlocuteur les moyens qu'il entend mettre de l'avant pour atteindre ses finalités, d'un agir stratégique dissimulé où l'acteur dissimule l'effet qu'il veut créer chez son interlocuteur par la mise en place de ses moyens et l'atteinte de ses finalités. La conduite nous apparaît de l'ordre de l'agir stratégique ouvert dans la mesure où explicitement en début d'année le mentor propose un certain type de participation aux élèves à travers ses lignes de conduite; alors que l'enjeu nous apparaît de l'ordre de l'agir stratégique dissimulé dans la mesure où le mentor se fait une représentation du rapport qui lui semble jouer dans l'implicite de l'interaction entre lui et les élèves.

«confiance» de la part de l'enseignant, il n'y a pas pour autant «naïveté» (enjeu), et que le mentor voit bien qu'il ne «se prend pas en main» (conduite). Mais il va de soi qu'il sera nécessaire d'utiliser systématiquement **la rencontre** avec certains élèves pour établir ou consolider «la confiance» (enjeu) et ainsi mieux arriver à les «personnaliser» et «susciter leur intérêt» et mieux savoir comment et à propos de quoi les «responsabiliser» (conduite). Quoi qu'il en soit, c'est moins la solution qui compte (et celles évoquées rendent déjà compte de l'éventail des possibilités), que la rationalité (conduite et enjeu) sur laquelle chaque mentor s'appuie pour en justifier l'utilisation et faire en sorte qu'une certaine participation souhaitée soit maintenue.

**CONCLUSION**

Nous complétons ainsi l'évocation des principales composantes du «programme d'action stratégique», soit cette cohérence de fonctionnement, à laquelle nous avons préalablement donné un statut de «savoir-dans-l'action», qu'explicitent des mentors lorsqu'ils sont placés en situation de témoigner à des débutants de la façon qu'ils ont développée de gérer les problèmes de «discipline de classe» qui se présentent. En guise de conclusion, faisons l'exercice de regarder cette cohérence sous un angle différent, c'est-à-dire non plus sous l'angle de celui qui en témoigne, le mentor, mais de celui à qui s'adresse le témoignage, le débutant. À travers l'explicitation de leur cohérence de fonctionnement, quelle représentation les mentors leur donnent-ils des problèmes de discipline de classe, cet ordre de problèmes reconnu, nous l'avons dit en début d'article, comme le plus obsédant pour ces enseignants en début de pratique? À ce propos, le témoignage des mentors nous permet de souligner deux aspects liés à cette représentation: d'abord, pour les mentors, et nous l'avons mentionné au passage dans cet article, **les problèmes n'existent pas en soi; ils n'existent qu'en fonction d'une certaine conception de la participation qu'un enseignant se donne** et partant de laquelle il va interpréter ce qui lui fait problème, c'est-à-dire ce qu'il considère comme n'allant pas dans le sens de cette participation souhaitée. Cette conception va lui permettre d'être «proactif» (il va proposer un certain mode de participation) plutôt que seulement «réactif» (il va gérer les tentatives de non-participation). Elle va aussi lui permettre, lorsqu'il aura à le faire, de réagir avec cohérence, c'est-à-dire de pouvoir justifier, auprès d'élèves qui vont s'attendre à cette cohérence, voire même qui vont chercher à la tester, les tentatives de non-participation, l'expression le dit, en fonction de la participation souhaitée. C'est déjà là un premier éclairage dont peut bénéficier le débutant. Il nous faut aussi souligner la vision très positive que les mentors donnent aux débutants des problèmes de discipline de classe. En effet, de façon générale, en reconstruisant le «savoir» qu'ils ont développé pour composer avec ce type de

problèmes, les mentors envoient un message aux débutants: en fait, c'est un peu comme s'ils leur témoignaient que **les problèmes ne sont pas quelque chose de «paralysant» qu'il faut à tout prix éviter, mais quelque chose d'«habilitant» dont il faut profiter**, justement pour se construire un «savoir». Leur témoignage, en ce sens, on l'a vu, en est un de «responsabilisation» face aux problèmes et non de «démobilisation». Mais c'est aussi dans un sens plus spécifique que les mentors leur donnent une vision positive des problèmes. En effet, on a vu que ce n'est pas parce qu'on a développé un «savoir-dans-l'action» qu'on n'a plus, si l'on peut dire, de problèmes. Ce que permet le «savoir-dans-l'action», c'est de les gérer à l'intérieur d'un cadre de référence donné, qui est ce que nous avons appelé le «programme d'action stratégique». En fait, cette gestion, telle qu'elle se manifeste dans l'orientation pratique surtout, suppose que face aux problèmes qui se présentent, le mentor va mobiliser telle mesure d'installation plutôt qu'une autre, telles mesures d'ajustement, de protection, d'exception ou de stimulation. En fait, chaque problème va le renseigner sur la façon dont les élèves réagissent au programme d'action qu'il leur propose et il va faire jouer toute la flexibilité de ce programme pour l'adapter aux besoins des élèves, tout en restant à l'intérieur des limites permises. C'est en ce sens que nous avons parlé d'un programme d'action construit conjointement entre l'enseignant et les élèves. Ce que nous voulons ici souligner, c'est que, pour le mentor, les problèmes qu'il rencontre en début et en cours d'année, dans chaque groupe, ne sont pas quelque chose qui vient nuire à son programme d'action, mais, tout au contraire, quelque chose qui lui permet de l'actualiser, et cela, en fonction du groupe d'élèves spécifique avec qui il interagit.

Enfin, nous voudrions mettre en évidence non pas seulement la représentation que le mentor donne au débutant des problèmes de discipline, mais aussi la représentation qu'il lui donne de la gestion qu'il en fait. En d'autres mots, qu'est-ce donc qui se dégage de «son programme d'action» et qui nous renseigne sur ce que le débutant doit développer pour en arriver à une telle cohérence de fonctionnement? **C'est d'abord à la considération de sa propre personne qu'est ramené le débutant**. En effet, on a vu que tout le programme d'action du mentor s'appuie sur une finalité personnalisée, liée à une certaine conception de la participation des élèves, une finalité elle-même actualisée par des lignes de conduite tout aussi personnalisées, constituées, avons-nous mentionné, de stratégies fondées sur des principes d'action personnels à chacun d'eux. En ce sens, dans l'ensemble, les mentors renverront les débutants au développement de leurs propres «convictions» face aux lignes de conduite à établir. **C'est ensuite à la considération du contexte spécifique qu'est ramené le débutant**. En effet, on a vu qu'un programme d'action n'est surtout pas qu'un cadre fixe qu'on applique,

toujours le même, aux situations. S'il manifeste, d'une part, une stabilité sur le plan des finalités et des moyens pour les atteindre, il manifeste aussi, d'autre part, une flexibilité sur le plan des mesures souples permettant d'actualiser ces moyens. En fait, on l'a vu, cette flexibilité, dans son éventail de mesures d'installation, d'ajustement, de prévention, d'exception et de stimulation, permet de répondre à la spécificité de chaque situation. Sous cet aspect, dans leur ensemble, les mentors renverront les débutants au développement de leur «bagage» expérientiel, ce «cumul» de situations, ce répertoire familier qui fait qu'avec l'expérience, on sait mieux la juste mesure, le degré d'ajustement ou de stimulation qu'il faut pour installer et maintenir son programme d'action. **C'est enfin à la considération de l'historicité des événements qu'est ramené le débutant**. Un programme d'action, cela s'installe en début d'année avec chaque groupe d'élèves et cela se maintient tout au cours de l'année. En ce sens, le mentor ramène le débutant à un premier horizon pour le développement de son programme d'action, celui de l'année et du type de participation qui s'établit et qui progresse tout au cours de cette année. Un programme d'action, cela ne se développe pas pour autant la première année d'enseignement: «ce n'est pas ton présent qui m'intéresse», dira l'un des mentors, «c'est ton devenir». De plus, un programme d'action peut se modifier au cours des années: «les générations d'élèves changent», dira un autre mentor. En ce sens, le mentor ramène le débutant à un deuxième horizon pour le développement de son programme d'action, celui de la carrière. C'est, en somme, à une perspective de formation continue que les mentors ramènent les débutants, au moment où ils font leur entrée dans la profession.

**BIBLIOGRAPHIE**

Carter, K., Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes., *in:* J. Calderhead (Ed.): *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Educational, pp. 147-169.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach, *in:* R. Houston (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, pp. 291-310.

Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning, *in:* E. Eisner (Ed.): *Learning and teaching the ways of knowing, eighty-fourth yearbook of the national society for the study of education, Part 2*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 174-198.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice-teacher images in action*. London: The Falmer Press.

Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie* (Collection Que sais-je?). Paris: Presses universitaires de France.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, *in:* M. C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (pp. New York: Macmillan, pp. 392-431.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research, *in:* R. Houston (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. New York: McMillan, pp. 3-24.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking, a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Freund, J. (1968). *Sociologie de Max Weber*. Paris: Presses universitaires de France.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. G., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tomes 1-2). Paris: Fayard.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in every day life.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (1993). The practice of learning, *in:* S. Chaiklin & J. Lave (Ed.): *Understanding practice Perspectives on activity and context.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-32.

Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), pp. 197-209.

Munby, H. (1987). Metaphor and teachers' knowledge. *Research in the Teaching of English, 21(4)*, pp. 377-397.

Russell, T., Johnston, P. (1988). *Teachers learning from experiences of teaching: Analysis based on metaphor and reflection.* Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 294 859)

Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner.* New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey Bass.

Schubauer-Leoni, M. L., Ntamakiliro, M. L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles, *Revue des sciences de l'éducation, 20(1)*, pp. 87-114.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists.* New York: Cambridge University Press.

Strauss, A. L.,Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6(3)*, pp. 205-229.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54(2)*, pp. 143-178.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigmes of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34(3)*, pp. 3-9.

Zeichner, K. M. et Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review, 57(1)*, pp. 23-48.

Zeichner, D. M. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching, 19(1)*, pp. 5-20.

*Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:*

Centre interdisciplinaire de recherche
sur l'apprentissage et le développement en éducation
**Université du Québec à Montréal**
Pavillon Berri
500, boulevard René-Lévesque Est
Local WB-2220

Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Tél.: (514) 987-6186

---

*Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Education*
*Université du Québec à Montréal*
*Conception graphique: Pierrette Prévost*

---